



Facultad de Educación

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2019-2020

Álbumes ilustrados, educar en interculturalidad y adquisición del inglés.

Propuestas didácticas para Educación primaria.

Picture books, intercultural education and English Language Acquisition.

Didactic proposals for Primary Education.

Autora: M^a Aurora García López

Directora: Dra. Macarena García-Avelló Fernández-Cueto

22 de Junio de 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ABSTRACT

This proposal aims to promote the use of picture books as an essential tool in the English Language classroom. It sheds light into the immense emotional, cultural, linguistic and cognitive benefits they can offer when the right approaches, methods and techniques for teaching are employed.

A range of activities to address reading, writing, speaking and listening skills will be suggested and the Flipped Classroom Learning Method will be put into practice. The proposal will follow a constructivist view of learning and the application of the principles to build learning power through a "growth mindset" will be suggested.

Finally, a list of suggested activities and an example of a session, including catering for different needs, will be provided to allow teachers to create their own units to suit their classes' particular needs.

KEY WORDS: picture book, flipped classroom, second language acquisition, growth mindset, interculturality.

RESÚMEN

Esta propuesta tiene como objetivo fomentar el uso del álbum ilustrado como una herramienta esencial en la clase de inglés. Para ello, se ahondará en los inmensos beneficios emocionales, lingüísticos y cognitivos que puede ofrecer cuando se emplean las aproximaciones, métodos y técnicas adecuadas.

Así mismo se propondrán una serie de actividades para trabajar la lectura, escritura, la producción oral y la comprensión oral y se aplicará el método Flipped Classroom Learning. La propuesta seguirá un enfoque constructivista del aprendizaje y se sugerirá la aplicación de los principios para construir el aprendizaje a través de una "mente de crecimiento".

Finalmente, se proporcionará una batería de actividades y un ejemplo una clase, que atienda a diferentes necesidades, que permita a las docentes crear sus propias unidades didácticas para adaptarse a las necesidades de sus clases.

PALABRAS CLAVE: álbum ilustrado, aula invertida, adquisición de la segunda lengua, mente de crecimiento, interculturalidad.

*A lo largo de este trabajo, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del femenino para referirse a ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que implica. El objetivo de esto es llamar la atención sobre el hecho de que el genérico masculino no representa a las mujeres y aún así, cuando usado, no llama la atención de quién lo lee, está normalizado. Sin embargo, el uso del femenino, no pasará desapercibido a las personas que lo lean.

ÍNDICE

ABSTRACT	2
RESÚMEN	2
INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
MARCO TEÓRICO.....	6
ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....	6
EL ÁLBUM ILUSTRADO.....	10
<i>BENEFICIOS QUE APORTA EL ÁLBUM ILUSTRADO</i>	<i>11</i>
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	16
<i>Constructivismo social:</i>	<i>16</i>
<i>Aprender a aprender y construir el poder del aprendizaje con una mente de crecimiento:</i>	<i>20</i>
<i>Flipped Classroom Learning.....</i>	<i>23</i>
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	25
INTRODUCCIÓN:	25
CONTEXTUALIZACIÓN:	25
OBJETIVOS:	26
CONTENIDOS:	29
SESIÓN DE DESARROLLO DE LAS SESIONES:	30
EVALUACIÓN:	33
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:	35
RECURSO 1: LIMA’S RED HOT CHILLI.....	36
6 SESIONES.....	36
RECURSO 2: THE PAPER BAG PRINCESS	37
9 SESIONES.....	37
RECURSO 3: AND TANGO MAKES THREE	39
<i>8 sesiones.....</i>	<i>39</i>
BIBLIOGRAFÍA	40
BIBLIOGRAFÍA TEÓRICA.....	40
BIBLIOGRAFÍA DE ÁLBUMES ILUSTRADOS	45
ANEXOS.....	45

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad globalizada, en la cual es necesario comunicarse para entender otras culturas, socializarse, viajar y, en especial, para el mundo del trabajo. A lo largo del tiempo, las metodologías y herramientas usadas para la enseñanza del inglés han cambiado notablemente. Hemos pasado de ver la adquisición de una segunda lengua como un ejercicio de traducción de palabras y estructuras; como un mero ejercicio de memoria y puesta en práctica, hacia metodologías y pedagogías más naturalistas que buscan aumentar la motivación y llegar a un aprendizaje más significativo y adaptado a la realidad de las alumnas de hoy en día. Además, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han demostrado ser una herramienta imprescindible para la educación y la necesidad de integrarlas en la enseñanza de todas las áreas es imperativa para que las alumnas, que son nativas digitales pero no digitalmente competentes, desarrollen esta competencia.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG es poner en evidencia como el álbum ilustrado es útil como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de inglés. Para ello, me valdré de opiniones elaboradas obtenidas durante una revisión de literatura llevada a cabo.

Los objetivos específicos de este trabajo de fin de grado son:

- Demostrar de una forma razonada que la enseñanza de la lengua extranjera a través del álbum ilustrado en la etapa de educación primaria es posible y beneficiosa.
- Demostrar que se puede trabajar la interculturalidad, así como otras áreas del currículum a través del álbum ilustrado y con el

inglés como lengua vehicular, atendiendo a objetivos específicos de la enseñanza de la lengua inglesa.

- Demostrar la necesidad de establecer un aprendizaje autónomo a través de la metodología *Flipped Classroom*.
- Mostrar cómo desarrollar la competencia de aprender a aprender y cómo la "mente de crecimiento" es vital para que el aprendizaje autónomo ocurra.

MARCO TEÓRICO

ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

El estudio de la adquisición de una segunda lengua o *Second Language Acquisition (SLA)* ha ganado mucho interés en las últimas décadas. Cada día hay más personas aprendiendo idiomas y el impacto de la globalización ha contribuido a que la adquisición y aprendizaje de lenguas se conviertan en un interés central en la actualidad. SLA busca explicar cómo se adquieren o se aprenden las lenguas no nativas. Pero no es igual adquirir una segunda lengua que aprenderla. (Krashen, 1981) diferencia la adquisición de una segunda lengua del aprendizaje de una segunda lengua en que la adquisición es un proceso natural en el que se ponen en marcha los mismos procesos que intervienen en el aprendizaje de la lengua materna y consiste de un conocimiento no consciente de la segunda lengua mientras que el aprendizaje de una segunda lengua es el resultado de la instrucción formal de la misma y requiere un conocimiento consciente de sus reglas y gramática.

Para Ellis (1984), lo que puede marcar la diferencia entre adquisición y aprendizaje es el lugar dónde se aprende la segunda lengua. Aprender una segunda lengua en el lugar dónde se habla esa lengua, como puede ser el caso de aprender inglés como segunda lengua en el Reino Unido, favorece la adquisición. Por ejemplo, la enseñanza del inglés en Francia o Japón, donde la mayoría del aprendizaje ocurre en un aula no puede ser adquisición, sino aprendizaje. También hay otros factores que influyen en la terminología de la

adquisición de una segunda lengua, por ejemplo, el hecho de que el alumnado hable más de una lengua, como ocurre comúnmente en muchos países de África o Asia. Sin embargo, tal y como señala Ellis, aunque haya diferencias en lo que se aprende y cómo se aprende, hay una necesidad de usar un término global y neutral, siendo adquisición de una segunda lengua la preferida por el autor. Por eso, en esta propuesta, se usará el término “adquisición del inglés como segunda lengua” para hablar de manera general del aprendizaje del inglés.

Hay numerosos estudios que abogan por la adquisición de la lengua no nativa de una manera más natural desde el principio (Lennenberg, 1967; Scovel, 1988; Long, 1990). En los últimos años, muchos centros escolares han desarrollado programas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) intentando huir de una instrucción de la lengua descontextualizada y monótona. Los beneficios de estos programas en el dominio de la segunda lengua han sido investigados y corroborados por varios estudios (Sylven, 2004; 2006; Bürgi 2007; Xanthou 2007; Jimenez Catalán, Ruiz de Zarobe and Cenoz 2006; Jiménez Catalán and Ojeda 2009; Jiménez Catalán and Ruiz de Zarobe 2009; Moreno Espinosa 2009). Este tipo de adquisición de una segunda lengua en un ambiente más natural produce mejores resultados lingüísticos en general y en lo que se refiere a la producción oral hace que las estudiantes arriesguen más probablemente porque se sienten más cómodas usando L2 y recurren a estrategias normalmente atribuidas a estudiantes más avanzadas en la adquisición de una segunda lengua (Martinez-Adrián, Gallardo-del-Puerto y Basterrechea, 2019). Estos estudios afirman que las alumnas que participan en los programas CLIL tienen mejor nivel de inglés que las alumnas que no participan en CLIL. Esto puede llevar a la conclusión de que la solución es seguir la línea del CLIL sistemáticamente pero antes se deben de estudiar otros factores y las limitaciones de estos estudios. Broca (2016) atribuye las diferencias favorecedoras de los programas CLIL a las diferencias ya existentes en las participantes antes del comienzo de dichos programas.

Estos programas no escogen a las mejores alumnas pero sí excluyen a las alumnas con bajo rendimiento escolar. Esto también lo corroboran estudios realizados por Netten and Germain (2009) que afirman que muy pocos alumnos con problemas de aprendizaje participan. Además, la implementación de los programas CLIL varía. Bruton (2013) enumera tres formas de implementación del programa CLIL en los colegios. En la primera casuística se aprende primero la lengua extranjera para después poder acceder al contenido específico de la asignatura impartida en L2, por ejemplo ciencias naturales. En la segunda casuística, se imparte el contenido específico de la asignatura impartida en L2 después de haberse aprendido en L1. Es decir, se enseña el ciclo de la vida de una mariposa, por ejemplo, primero en L1 y después en L2. La tercera casuística, que según Bruton, sería la óptima y lo que se pretende con el CLIL es adquirir la lengua extranjera al mismo tiempo que se aprenden contenidos específicos de otra asignatura. Bruton lamenta que en la mayoría de los casos esto no ocurre. Mehisto (2008) publicó en sus estudios que ningún profesor de CLIL declaró objetivos de contenidos específicos de la materia impartida en L2 y objetivos lingüísticos de la lengua extranjera, lo cual se supone que es el pilar del programa CLIL.

El material que se utiliza en el aula de inglés juega un papel crucial en la adquisición de la lengua. El material más habitual en el aula de inglés es el libro de texto. Según datos de ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza), el 70% de los docentes españoles afirman usar el libro de texto como herramienta básica para sus clases. (2019). El libro de texto facilita mucho el trabajo del docente, que se encuentra con materiales ya preparados que cubren a la perfección el currículum y atienden a las últimas exigencias de las leyes vigentes. Favorece un uso más efectivo de los recursos, incluido el tiempo del profesorado y aporta la tranquilidad ante cualquier inspección. Al fin y al cabo, hay un equipo de expertos, que han trabajado minuciosamente durante mucho tiempo para crear el libro de texto. Esto puede llevar a uno a pensar que es imposible preparar algo tan completo o que cubra todas las necesidades de nuestras alumnas. Sin embargo, no debemos olvidar que al ahorrarse el trabajo de preparar y planificar las

actividades, los libros de texto llegan a tomar todas las decisiones que los maestros toman en el aula (López Hernández, 2007).

Solo hay que echar un vistazo a un libro del profesor de inglés para ver hasta qué punto ocurre esto en Teacher's book Footprints 3, Macmillan: "greet the pupils. Say, e.g. **How are you?** *I'm fine, thank you. How are you?*" (Read, 2009, p. 124). Tampoco debemos olvidar que detrás de la creación, producción y distribución de un libro siempre hay fuentes ideológicas, políticas y económicas (Apple, 1989). En el libro de Tiger Team 1 (Foufouti, 2014), cuando abordan la temática de diferentes familias, solo se refieren al número de miembros, mientras todos los ejemplos ofrecen el arquetipo de familia con una madre y un padre, el hermano, la hermana y el bebé. Solo varía el número de primos y tíos. Esto sugiere una ideología conservadora de los valores tradicionales de la familia o una reticencia a abordar temas que puedan ser considerados por algunos sectores como "delicados" y tal vez no atiendan las necesidades o realidad del grupo de alumnas que conforman el aula. Por esto es importante que la docente seleccione cuidadosamente el material que lleva al aula.

Además, los materiales presentados a las alumnas deben ser motivadores, no solo para que la clase sea más dinámica y que el aprendizaje sea significativo, sino porque si lo que se les presenta les motiva e interesa, tendrán una comprensión más profunda, tal y como corroboran los estudios de Eidswick (2010) en los que se presentó a un grupo con tres textos y los resultados de comprensión en el texto sobre Michael Jackson fueron mejores que la comprensión de los otros dos textos que les interesaban menos. Para esto, el libro es una herramienta muy valiosa para presentar textos que motiven a las niñas y, "especialmente en el caso de una obra literaria, equivale a una caja escénica: un artefacto que, al abrirse y leerse, da lugar a una representación ficticia por la que deambulan distintos personajes tensando los hilos de una determinada dramaturgia narratológica, a la que podemos clasificar en géneros, y a la que cada cual, como lector asiste y otorga voz y acción" (Durán, 2008, p. 3).

EL ÁLBUM ILUSTRADO

Un tipo de libro que ha ganado mucha popularidad en los últimos años es el álbum ilustrado. El álbum ilustrado es un libro con texto e imágenes, en el cual la ilustración es crucial para la comprensión del relato. Unas veces la ilustración y el texto son simétricas para reforzar el texto y ayudarnos a comprender literalmente el texto (para favorecer el aprendizaje de la lectura o el significado de palabras o frases en la adquisición de una segunda lengua, por ejemplo), otras veces tiene una mera intención decorativa, otras para ampliar lo expresado en el texto o incluso a veces, contar una historia completamente diferente a la que nos cuenta el texto (Gamble, 2014). Los formatos son muy variados: desde formato gigante para leer en gran grupo, pequeño para ofrecer intimidad al lector, en A4 horizontal o vertical, siendo el más común el formato cuadrado. El fondo de página y la tipografía varían, siendo la doble página muy común.

Graham (en Goodwin, 2008) nos habla sobre los diferentes efectos que el álbum ilustrado tiene en el lector. Algunos son principalmente para el humor y disfrute, algunos promueven la reflexión sobre algún mensaje importante y algunos son increíblemente conmovedores. La variedad de beneficios que puede ofrecer el álbum ilustrado es muy amplia. Se pueden explorar y discutir las emociones, la diversidad cultural, la igualdad, la discriminación y muchas otras cosas. Y todo esto mientras se aprende inglés y otras áreas del currículum. En palabras de Durán (2008) “en las páginas de un libro-álbum se provoca, en la mente del lector/a, pequeño o adulto, unos efectos cognitivos que actúan como refuerzo del aprendizaje textual, aritmético, espacial y temporal, aprendizajes que consideramos básicos para las competencias exigidas en nuestra época, denominada Era de la Comunicación. (p. 1). Goodwin (2008) resalta el valor de las historias porque nos dan la oportunidad de reflexionar y de ponernos en el lugar de los personajes que aparecen en ellas. En su opinión, permite una respuesta que es tanto cognitiva como afectiva que desarrolla el conocimiento que tenemos del mundo.

BENEFICIOS QUE APORTA EL ÁLBUM ILUSTRADO

De los beneficios que brinda el álbum ilustrado, los emocionales son probablemente los más importantes. Las historias contadas pueden referirse a asuntos por los que están pasando las niñas o por asuntos que probablemente les vayan a ocurrir en algún momento de su vida.

En el libro de *Silly Suzy Goose*, el sentimiento de inferioridad y celos son el asunto central tratado. Suzy siente que no es especial y desearía ser como otros animales, que bajo su punto de vista son mejores que ella. Según apunta Erikson (1998) con su teoría de las encrucijadas, en la etapa 4: diligencia vs inferioridad, alrededor de los seis años, es cuando las niñas deben aprender competencias y habilidades académicas, entre otras y se ven confrontadas con el grupo de iguales. Como resultado, pueden sentirse inferiores por no saber hacer las mismas cosas que sus compañeras. En este sentido, "las historias mejoran el entendimiento de las niñas sobre el comportamiento humano y les permiten sentir indirectamente las emociones de una gran variedad de personajes y relaciones" (Gamble, 2014, p. 107).

Otro libro que explora los sentimientos y emociones de las niñas es *Gorilla* (Browne, 2008). En esta historia, una niña normal y corriente llamada Hannah, vive con su padre, que trabaja demasiado y no parece tener tiempo para ella. Chambers (1984) explica que la lectora puede empatizar con los personajes de las historias y sentirse tristes, felices o enfadados, y en esta historia, gracias a la poderosa y realista ilustración que mejora y desarrolla el texto, las niñas pueden sentirse tristes como Hannah cuando se siente sola. La manera en que la ilustración nos muestra a la niña, sentada en la esquina de una habitación vacía con un papel de pared lleno de mariposas que parecen criaturas tenebrosas, acentúa el sentimiento de tristeza por la niña. Otro ejemplo de esta tristeza es el chimpancé que mira directamente a la lectora, con ojos casi humanos, con una mirada desconsolada. Las niñas probablemente se sientan conmovidas por ello.

Las oportunidades que presenta el álbum ilustrado para aprender sobre la propia cultura y otras culturas son de especial importancia. La diversidad cultural en España ha crecido vertiginosamente en los últimos años y nuestras escuelas ya no son homogéneas en este sentido. Si queremos que las niñas "crezcan poniendo el valor adecuado a sí mismas y desarrollen una autoimagen sana, es vital que sean conocedoras de la riqueza de todas las culturas que heredan" (Pinsent, 1992, p. 2).

Una historia muy interesante y divertida que lleva a las niñas en un viaje hasta el oeste de África es *Pretty Salma* (2006). Es una versión del cuento tradicional de Caperucita Roja. Collins (en Kelly y Graham, 2008) explica que como las historias tradicionales tienen formas universales, las lectoras pueden sentirse como en casa en un lugar diferente y aprender sobre las similitudes de otra cultura con la propia, además de las diferencias. Este aspecto es muy importante a la hora de trabajar correctamente la interculturalidad. No debemos caer en la estereotipación de otras culturas, que es lo que puede ocurrir si obviamos las similitudes y nos concentramos solo en las diferencias. La historia de *Pretty Salma* refleja los valores de la familia y el peligro de hablar con extraños, que son universales, así como se pueden apreciar aspectos de la cultura del oeste de África en el paisaje, la ropa de Salma, la comida y costumbres. Es posible observar que, "debajo de las diferencias de color, cultura o etnia, todas las personas experimentan los sentimientos universales de amor, tristeza, autoestima, justicia y amabilidad" (Dowd en Dolan, 2014, p. 9).

Dolan (2014) también afirma que mientras unos libros se centran en la multiculturalidad de una manera marginal, otros aceptan conceptos importantes y temáticas a través de la empatía. Esto es claramente visible en el libro *And Tango makes three* (Richardson, 2005). Este adorable álbum ilustrado aborda el asunto de la homosexualidad y de los diferentes tipos de familias. Al considerar los valores culturales, no debemos olvidar la sexualidad y la diversidad de familias, además de otros asuntos importantes como la

vestimenta, valores, discapacidad, el género y las opiniones políticas, tal y como nos recuerda Dolan.

Las niñas pueden seguir la historia verídica de Roy y Silo, dos pingüinos que viven en el zoo de Central Park. Roy y Silo se enamoran, crean juntos un hogar y forman una familia, criando a una pequeña pingüino, de la misma manera que el resto de familias de pingüinos. Richardson describe en detalle la relación de Roy y Silo de una manera cariñosa, natural y conmovedora. Kelly y Graham (2008) afirman que cuando las niñas leen, sus sentimientos se activan y para cuando en la historia descubrimos que la pareja quiere tener un bebé pero no puede, la lectora estará deseosa que puedan hacerlo. Es importante que las niñas estén expuestas a ejemplos de familias diversas, porque tal y como nos recuerda Wooley (2010) puede que ellas tengan padres o madres homosexuales, bisexuales o transgénero, por ejemplo, y si siempre les mostramos el modelo de familia tradicional con un padre y una madre, ¿qué consecuencias tiene en las niñas que viven en otros modelos de familia? Es importante mostrar la diversidad para que todas se sientan incluidas en el aula y en el mundo. Además, tanto las niñas pertenecientes a estos modelos familiares no tradicionales como las niñas que viven en familias más tradicionales pueden aprender que lo importante de las familias son las dinámicas y los valores, no su estructura.

Otro álbum ilustrado con beneficios culturales es *"The Paper Bag Princess"* (Munsch, 1980). En esta historia, una princesa y un príncipe que se quieren casar ven su castillo atacado por un fiero dragón que quema todo, hasta la ropa de la princesa y se lleva al príncipe a su guarida. La princesa, que solo dispone ahora de una bolsa de papel a modo de vestido, derrota con su inteligencia e ingenio al dragón y salva al príncipe. Munsch nos sorprende con un final distinto; el príncipe no acepta a la princesa por su aspecto no normativo de una princesa y le dice *"come back when you are dressed like a real princess"*. De esta manera, Munsch destaca el comportamiento no aceptable del género masculino y le da un final feminista: *"Ronald, your clothes are really*

*pretty and your hair is very neat. You look like a real prince, but you are a bum'
They didn't get married after all".*

El álbum ilustrado tiene inmensidad de posibilidades para trabajar el lenguaje. Medwell et al. (2012) señalan que las historias ofrecen muchísimo material en bruto para trabajar a nivel de palabra, frase o texto. Lo que se escoge, debe depender de la edad de las alumnas, así como de su nivel y capacidad. Monkey Puzzle (Donaldson, 2000) es comúnmente usado en la etapa de infantil pero en realidad es apropiado para todas las etapas de primaria; las niñas más pequeñas pueden beneficiarse de aprender las partes del cuerpo de los animales 'knees, legs, trunk, wings' o el nombre de los diferentes animales que aparecen en el libro '*monkey, butterfly, elephant, spider*' mientras que las niñas más mayores pueden centrarse en los adjetivos '*grey hunk*', '*curly trunk*' '*baggy knees*', '*hairy and fat*'. La rima existente en cada página ayuda a las niñas en su aprendizaje fonético y en la lectura de la lengua inglesa, al ver el padrón de la rima, será más fácil para ellas pronunciar correctamente palabras nuevas o no familiares. La rima es esencial en el aprendizaje del inglés como segunda lengua porque "escuchar la lectura fluida ofrece información esencial sobre cómo funciona esa nueva lengua" (Washtell en Kelly y Graham, 2008, p. 72).

El texto que aparece en este álbum engloba varios niveles de la adquisición del inglés. En los primeros niveles se pueden usar palabras sueltas que pueden ser sustantivos como animales, partes del cuerpo y otros elementos del paisaje '*tree, rock, plant, river*' y para niveles más avanzados se pueden sacar tiempos verbales como el present simple: '*coils round trees*' '*she doesn't curl round a nest of eggs*' '*my mum leaps and springs*', el present continuous: '*your mummy is hiding above your head*' '*she's down by the river, having a drink*', el have got '*she hasn't got tusks or a curly trunk*' '*mum's got a nose and not a beak*' '*mum's got legs*' '*she's got no wings at all*' o el past simple: '*you never told me she looked like you*' '*of course, I didn't*' '*I thought you knew*' '*I couldn't*'. La riqueza del lenguaje que aparece en *Monkey Puzzle* consolida lo aprendido y fomenta la curiosidad, a la vez que les presenta ideas nuevas. Washtell afirma que las

niñas que están adquiriendo inglés como segunda lengua necesitan escuchar estructuras con frases complejas para que puedan llegar a ser lectoras autónomas en esta lengua en un futuro (en Kelly y Graham, 2008).

Además de lo que ofrece a nivel de palabra o estructura, también se puede aprender del uso de la puntuación. Se puede hablar del uso de las comas, de las comillas, del apóstrofe o del uso de los guiones. Un ejemplo del uso del guión para dar una pausa dramática a la historia es por ejemplo '*Brown fur - why didn't you tell me so? We'll find her in no time - off we go!*'. La ilustración realizada por Axel Scheffler funciona muy bien para entender mejor el texto: el mono tiene los brazos muy abiertos cuando el texto dice que su mamá es mucho más grande o se le ve con la cola enrollada alrededor de un árbol cuando el texto dice exactamente esto 'she coils round trees'. El patrón predecible de la historia invita a las niñas a anticipar lo que va a ocurrir (en la siguiente página no es la mamá a quien se encuentran) y entender la estructura de las mismas: Se plantea un problema (el mono no encuentra a su mamá y está asustado), ayudado por la mariposa, sale a buscarla y se encuentra con nuevos personajes y finalmente la encuentran. Esta predecible secuencia de eventos ayuda a que las niñas puedan recordar la historia y crear las suyas propias. Además, con todos los álbumes ilustrados se puede trabajar de manera transversal, por ejemplo, con este libro se pueden aprender aspectos del área de ciencias como pueden ser los animales, sus habitats, tipo de alimentación o el ciclo de vida de las mariposas.

Pero la lectura, por medio del álbum ilustrado, no solo aporta conocimientos académicos sino que fomenta la lectura por placer. Rosales (2016) nos recuerda que la lectura de Literatura Infantil es una herramienta para motivar y fomentar la lectura por placer porque despierta los sentidos y potencia las emociones de tal manera que nos lleva a "donde nuestros pies no pueden, a realidades que podemos conocer, que anhelamos alcanzar" (p. 160). Y eso es precisamente lo que aportan los álbumes ilustrados; mediante sus historias podemos ir a la selva con todos los animales, ver nacer un tierno pingüino en el zoo de central park o ser una valiente princesa que derrota a un dragón con su

ingenio y astucia. Además, la poderosa ilustración del álbum ilustrado y sus variados formatos llama mucho la atención de la joven lectora. Gamble (2014) aconseja leer en alto a las niñas y usar todos los medios disponibles (DVD e internet), tal y como se propone en este trabajo, para fomentar la lectura por placer; esto, resalta, debe ocurrir desde que son muy pequeñas y no disminuir en las últimas etapas de la educación primaria.

En conclusión, existen muchas razones por las que el álbum ilustrado es tan valioso y necesario como herramienta de aprendizaje pero se pueden resaltar las siguientes: ayuda a que las niñas entiendan y sepan lidiar con sus propias emociones y sentimientos, además de entender las emociones y sentimientos de los demás. Las historias son una manera básica de apreciar y ayudar a entender el mundo (Wells en Kelly y Graham, 2008); a través de las historias podemos ver por qué las personas se comportan de ciertas maneras. También es muy valioso porque nos “enseña sobre nosotros y sobre otros en una sociedad culturalmente diversa” (Merchant y Thomas, 2013, p. 6). Esto es importante porque es el camino hacia la tolerancia y la inclusión. Y por último porque el leer y escuchar historias amplía su vocabulario, les enseña las reglas de una nueva lengua, mejora su nivel de comprensión lectora y fomenta la lectura por placer, lo que a su vez convierte a las niñas en lectoras habituales que desarrollarán un pensamiento crítico y opiniones informadas. Al fin y al cabo, la lectura es “el comienzo del pensamiento sofisticado y la puerta que abre todo el futuro aprendizaje académico” (Kelly y Graham, 2008, p. 141).

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Constructivismo social:

La siguiente propuesta didáctica está diseñada siguiendo una aproximación constructivista del aprendizaje, en concreto del constructivismo social. En ella habrá oportunidades para que las niñas realicen el experimento científico tal y como lo plantea esta corriente. El constructivismo social es una corriente de

pensamiento que afirma que el conocimiento se construye conjuntamente, a través de la interacción social. Esta corriente sale de la corriente constructivista, también conocida como cognitivista. En la aproximación constructivista el conocimiento se ve como algo que las alumnas construyen activamente. La figura más influyente en el constructivismo es el sueco Jean Piaget, quien “rechazó la idea de que el aprendizaje fuese la asimilación pasiva de un conocimiento dado” (Cremin and Arthur, 2014, p. 74). Piaget consideraba que las niñas aprenden a través del contacto y exploración con el medio y que construyen sus propias teorías sobre el mundo que las rodea.

Cremin y Arthur también nos explican que en la aproximación constructivista, la motivación para el aprendizaje es intrínseca y que las alumnas deben darse cuenta que su conocimiento es limitado; de ahí que deban estar dispuestas a cambiarlo. Afirman que para Piaget “sin algún tipo de impulso interno de parte de la alumna para realizar esas modificaciones, los premios externos como las notas probablemente sean insuficientes” (p. 75).

La corriente constructivista social, liderada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1978), confirma la idea de que las niñas aprenden a través de la interacción con el medio y corrobora la idea de la motivación intrínseca pero señala la importancia del aspecto social del aprendizaje. Para Vygotsky, la cooperación es la base del aprendizaje. Se necesita “otro más capaz” para extender el aprendizaje porque cuando una alumna tiene mejor conocimiento de un concepto que otra, esto crea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para la segunda, que podrá llegar a una aprendizaje al que no hubiera podido llegar sola. Esta persona “mas capaz” puede ser una alumna pero también puede ser la profesora, quien juega un papel muy importante en el aprendizaje. En la ZDP, se pueden realizar tres tipos de andamiaje explicados por Vygotsky: “demostración y pedir a las niñas que lo repitan, iniciar la solución y pedir que las alumnas la terminen o realizar preguntas guiadas (p.86). Vygotsky añadía a la teoría de Piaget de aprendizaje a través de la interacción con el medio “centrándose en la parte de la interacción con las iguales y la importancia de la profesora; mantenía la afirmación de que “una vez que estos procesos de

aprendizaje son interiorizados, pasan a formar parte del desarrollo independiente de la niña” (p. 90). Las niñas son curiosas por naturaleza y es esta curiosidad lo que las lleva a explorar y hace que puedan aprender del mundo que las rodea.

La secuencia constructivista consta de tres fases. En la primera fase, conocida como fase de orientación y exploración, las niñas deben interactuar con el medio, observando e investigando. Howe (2005) propone ofrecer a las alumnas diferentes materiales que puedan manipular, es por eso que en esta propuesta didáctica tendrán la oportunidad de trabajar de esa manera. Howe afirma que de esta manera, las niñas podrán hacer observaciones, generar sus hipótesis y explicar fenómenos observados buscando pruebas que confirmen o rechacen sus hipótesis” (p.8). En el constructivismo social las niñas trabajan en parejas o grupos para incitar el debate que permitirá que usen el conocimiento y entendimiento de sus compañeras como andamiaje para su propio aprendizaje. “Trabajando en grupo, las discentes construyen su conocimiento socialmente, discutiendo y debatiendo para finalmente llegar a un significado colectivo consensuado (Allen, 2010, p. 4). Durante esta primera fase de orientación, es aconsejable que la profesora les incite a pensar sobre lo que se va a investigar pero también como parte del proceso de *elicitation* (evocación). La profesora puede observar y escuchar mientras las alumnas están debatiendo en grupos. De esta manera puede identificar lo que ya saben sobre el tema y los conceptos o creencias erróneas que tienen. Saber en qué nivel están y “lo que pueden hacer con la ayuda de otras puede ser en algunos casos un mejor indicador de su desarrollo mental que lo que pueden hacer solas” (Vygotsky 1978, p. 85). El proceso de evocación es imprescindible si queremos corregir esas creencias erróneas durante el siguiente proceso: el proceso de intervención.

Durante este proceso de intervención, la diferencia entre el constructivismo y el constructivismo social queda clara porque es cuando el andamiaje ocurre. La profesora puede guiar y facilitar el andamiaje de diferentes formas. Howe y Davies aconsejan guiar a las niñas hacia algo en concreto para incitarlas a

repensar o tomar alguna acción en particular. Sugieren centrarlo en la persona usando frases como “¿piensas que...? Porque muchas veces esto conduce a la predicción” (p. 122). Así la profesora puede garantizar que se cumple el objetivo de aprendizaje. Para esto, es vital que las preguntas que la profesora realiza sean abiertas y tengan varias respuestas (Harlen, 2011). Durante la lectura de los álbumes ilustrados es imperativo que se formulen una serie de preguntas guiadas y abiertas, así como en las actividades relacionadas con el álbum en cuestión. Howe sugiere responder a las ideas de las niñas que han sido compartidas durante el periodo de evocación y proponer experiencias prácticas que las empujen a entrar en su ZDP porque cree que la intervención más importante consiste en animar a las niñas a probar y comprobar sus ideas para extenderlas, desarrollarlas o descartarlas y reemplazarlas por otras. Después de obtener estas nuevas y mejoradas ideas, las niñas necesitan la oportunidad de aplicarlas en el aula por medio de actividades transversales. Es por esto que en este TFG se proponen actividades para trabajar diferentes áreas del currículum a través del inglés y usando el álbum ilustrado como hilo conductor.

Las niñas necesitan tiempo para reflexionar para consolidar el aprendizaje; esta tercera fase es esencial. Driver (1983) explica que las niñas pueden contrastar sus ideas iniciales con sus ideas después de la investigación y cómo surgió este cambio de ideas. Para que esto ocurra y las niñas puedan ver esta conexión entre las ideas iniciales y las pruebas, asegura Driver, la intervención de la docente es crucial. Solo así comprobarán que el conocimiento no es una cosa estática, sino algo en constante cambio. Vygotsky creía que “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que solo pueden entrar en funcionamiento cuando la niña está interactuando con personas de su medio y mediante el trabajo cooperativo con sus iguales (1978, p.90). Esta interacción con el medio y con las personas es absolutamente necesario para modificar ideas, porque los datos se pueden aprender memorísticamente; te dicen que ese animal se llama tigre y te lo aprendes pero las ideas no se cambian por el mero hecho de que te lo digan.

Aprender a aprender y construir el poder del aprendizaje con una mente de crecimiento:

Si algo se puede sacar en conclusión de la pandemia mundial por el Covid 19 que estamos viviendo en estos momentos es que ni docentes ni alumnas previeron lo que iban a tener que vivir ni los aprendizajes que iban a necesitar para lograr continuar su educación desde casa. Nadie se imaginaba que la competencia digital fuese a cobrar tanta importancia. Podemos y debemos actuar para subsanar esa falta de competencia digital y luchar por acabar con la brecha digital para que todas nuestras alumnas tengan las mismas oportunidades. Pero esto es actuar tarde y mal. Realmente no sabemos qué es lo que van a necesitar saber en el futuro y como ya hemos visto, las capacidades y saberes necesarios pueden dar un giro inesperado de la noche a la mañana. Es por eso que la competencia de “aprender a aprender” es indudablemente el eje más importante de la educación y para ello debemos construir el poder del aprendizaje (Claxton, 2002). El construir el poder de aprendizaje (*Building Learning Power*) no trata simplemente de ayudar a las niñas a aprender más o mejor, sino de ayudarlas a ser mejores aprendices. De esta manera “se irán de la escuela, no solo con títulos y certificados, sino con mayor confianza, competencia y curiosidad para enfrentarse a la incertidumbres que con certeza la vida les va a presentar” (p. 15). Para desarrollar este poder de aprendizaje hay que trabajar cuatro aspectos, que Claxton llama las cuatro Rs del poder de aprendizaje: Resiliencia, Recursos, Reflexión y Reciprocidad.

1. Resiliencia:

Claxton señala que según investigaciones, no todos los niños que van bien académicamente son “buenos aprendices de la vida real”. Litch y Dweck (1984) realizaron una investigación con una muestra de niñas de catorce años de habilidad mixta. Incluyeron en un examen de matemáticas problemas demasiado complicados que nunca habían visto antes. Los resultados demostraron que muchas de las niñas de más habilidad no hicieron bien los problemas fáciles que venían después. Esto, afirma Claxton, es debido a que

no eran resilientes y por lo tanto, no pueden ser consideradas buenas aprendices (p. 14). “La resiliencia se trata de ser capaz de estar absorbido en el aprendizaje y mantenerse concentrado aunque haya distracciones externas y a pesar de los diferentes sentimientos que el aprendizaje pueda ocasionar como la emoción, la frustración o la confusión” (2002, p.19).

Para desarrollar esta resiliencia también es importante darse cuenta de lo que pasa alrededor y en especial lo que resulta de interés. Para esto hay que observar cada detalle con atención. Aunque todas estas cosas sean básicas para desarrollar la resiliencia necesaria para ser una buena aprendiz, la perseverancia es lo más importante. Cuando no salen bien las cosas, o no salen como se esperaban, es importante perseverar. Y Claxton nos recuerda que hay dos falsas creencias que pueden minar la perseverancia. La primera, dice, es la creencia de que aprender tiene que ser fácil. La segunda es que los inteligentes cogen las cosas más rápido. Esto impide la perseverancia porque hace que las niñas piensen que si no lo logran a la primera es porque no son inteligentes. En este sentido, el esfuerzo para conseguir algo, es visto como algo negativo, como algo de la que no es muy buena o inteligente y haga que las niñas desistan rápidamente. Esto, es lo que Dweck (2015) define como “mente fija” porque estas personas piensan que sus talentos son innatos y por tanto, fijos; a diferencia de aquellas con una “mente de crecimiento” que piensan que sus talentos se pueden desarrollar con trabajo duro, ayuda de los demás y buenas estrategias. Estas personas no viven preocupadas de si se les ve como inteligentes o no y ponen todas sus energías en aprender (p. 2).

2. Recursos:

Tener recursos significa poseer una variedad de actitudes y estrategias para enfrentarse a lo nuevo y desconocido. Para esto es esencial tener una actitud crítica y no tener miedo a no saber las respuestas. Según Claxton, la buena aprendiz es curiosa y le gusta preguntarse cosas como “¿qué pasaría si...? Y preguntarse el porqué de las cosas. Claxton señala que “la inclinación a hacer preguntas florece cuando estás con personas que también hacen muchas preguntas y que te animan a realizarlas y las valoran” (p. 25). Además, la

buen aprendizaje también tiene los recursos necesarios para conectar el aprendizaje con lo que ya saben y con sus propias opiniones y creencias. Otro recurso que resalta es la imaginación: las buenas aprendices saben ver las cosas bajo diferentes perspectivas y les gusta jugar con las posibilidades e ideas aunque no tengan muy claro a dónde les va a llevar su imaginación. Además saben verbalizar los pasos que han tomado para llegar a un aprendizaje y siempre están buscando las herramientas y recursos que pueden ayudarles a resolver los problemas.

3. Reflexión:

Para tener ese poder de aprendizaje y esa mente de crecimiento, es necesario que la estudiante sepa muy bien cómo va su aprendizaje y tome decisiones estratégicas para mejorarlo. Necesitan planificar el tiempo, el espacio, cómo van a lidiar con las distracciones y anticipar posibles problemas. Tienen que esperarse lo inesperado y cuando se vean ante una dificultad, estar dispuestas a cambiar los planes; es por esto que deben monitorear periódicamente el trabajo para ver si va bien y hasta dónde han llegado y finalmente deben reflexionar de lo aprendido para poder aplicarlo al siguiente problema o situación.

4. Reciprocidad:

La reciprocidad según Claxton es la capacidad de trabajar individualmente o en grupo. Las habilidades esenciales que entran en funcionamiento en la reciprocidad son la empatía y la escucha para saber esperar tu turno y ser capaz de entender el punto de vista de alguien con quien en principio no estás de acuerdo. También es saber que existe una interdependencia con las demás; es saber cuándo y a quién pedir ayuda y saber trabajar de manera autónoma aunque estés dentro de un equipo (p. 37-39).

En conclusión, para que todas estas estrategias de aprendizaje funcionen es necesario resaltar el proceso en el aprendizaje. Para tener una mente de crecimiento es primordial recompensar el esfuerzo, pero no solo eso, sino “el

aprendizaje y el progreso, y hacer hincapié en los procesos que llevan a estas cosas, como por ejemplo, pedir ayuda a los demás, intentar nuevas estrategias y sacar partido a los contratiempos para salir hacia delante eficazmente” (Dweck, 2015, p. 3). Por eso, la docente tiene un papel muy importante si quiere que sus alumnas verdaderamente desarrollen una mente de crecimiento. Debe huir de los halagos que recompensan las cualidades innatas, tales como 'muy bien, qué lista eres, qué bien se te da' y sustituirlos por halagos como 'veo que has trabajado mucho, debes estar muy orgullosa'.

También serán necesarios halagos que fomenten el uso de las anteriores estrategias tal y como 'muy bien, has sido reflexiva, revisando tu trabajo para comprobar que tenías que cambiar la estrategia para resolver el problema'. En el aula de inglés, el comunicar eficazmente lo que se quiere decir puede ser un problema, y para ello, es necesario reflexionar y usar estrategias de comunicación como autocorregirse, omitir y evitar, parafrasear o pedir ayuda. Para que todas puedan aprender de las estrategias de las demás, es necesario que la docente halague estas estrategias. Quien tiene una mente fija tiene un sesgo negativo de estas estrategias, ya que el tener que recurrir a ellas le resalta que no sabe alguna palabra y ha hecho trampas para disimularlo. Sin embargo, quien tiene una mente de crecimiento tiene la certeza de que nadie sabe todas las palabras y que el uso de estas estrategias es lo que permite una comunicación eficaz.

Flipped Classroom Learning

Formar a los alumnos en la competencia digital ha cobrado más importancia que nunca. Hemos visto como alumnos que creíamos nativos digitales en realidad no eran digitalmente competentes y es por esta razón que se ha escogido el método Flipped Classroom para el desarrollo de esta secuencia didáctica. El método Flipped Classroom pone del revés el modelo tradicional de enseñanza en el cual las explicaciones las da el profesor en el aula y los deberes se hacen en casa. En la metodología Flipped Learning lo que

normalmente se hace en el aula y lo que normalmente se hace en casa se intercambia (Herreid and Schiller, 2013).

Los alumnos ven en casa vídeos de teoría previamente grabados o curados por la docente. Algunas de las ventajas que ofrece la metodología Flipped Classroom Learning Method son las siguientes:

- La docente puede moverse por la clase para evaluar a sus alumnas de una manera no invasiva. También puede ofrecer apoyo a los grupos o individuales.
- Las alumnas tienen la responsabilidad de prepararse para las clases (Rotellar y Cain, 2016).
- Las alumnas pueden visualizar el material en cualquier dispositivo y en el momento que sea más conveniente para ellas.
- Trabajar en grupo, en parejas y como grupo-clase favorece el andamiaje entre iguales e incrementa el SST (*Student Talking Time*) y la interacción social en el aula.
- Las alumnas tienen más interés porque los vídeos son divertidos, sienten que están más preparadas para la clase y pueden administrar su tiempo como prefieran (Musdi et al., 2019).
- Crea un clima cautivador y lleno de creatividad en el aula; esto motiva a las alumnas a comunicarse en la lengua extranjera (Abdullah, Hussin y Ismail, 2019).
- Bien implementado, promueve el aprendizaje interactivo y reduce la ansiedad de hablar en la lengua extranjera (Chang y Lin, 2019).
- Humaniza el aula, mejorando la confianza, las habilidades de comunicación y el desarrollo del conocimiento. También anima a que las alumnas ensayen en casa como preparación de las presentaciones en clase (Kim, 2018).

PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción:

Esta propuesta didáctica es un ejemplo de tarea para desarrollar la competencia lingüística del inglés como segunda lengua, la competencia cívica y social, la competencia lingüística del inglés como segunda lengua y las competencia digital y mediática. Estas competencias se trabajarán a través del álbum ilustrado para fomentar el placer por la lectura y trabajar la interculturalidad y la educación en valores.

García-Ruíz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell afirman que “el ciudadano prosumidor será poseedor de una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos” (2014, p. 16). La docente crea o edita material para cubrir los objetivos y necesidades específicas. “Los materiales de calidad ayudan a las alumnas a desarrollar la alfabetización mediática, así como también navegar los prejuicios y construir la inclusión... Los materiales de calidad animan a las alumnas a tratarse con respeto, fomentan comportamientos que reflejen un pensamiento y sentido de la responsabilidad activo” (Mehisto, 2012, p. 17). Por esto las imágenes y vídeos seleccionados para el present continuous, por ejemplo, contiene imágenes que fomentan la igualdad en cuanto a los roles de género.

La propuesta está diseñada siguiendo el método Flipped Classroom y refleja una serie de actividades que las alumnas deberán realizar en casa, en preparación a la clase. Estas tareas a realizar en casa serán breves y amenas para no sobrecargar a las alumnas con deberes, cosa, que según los estudios, hace que sean reacias a participar en dicho método (Rotellar, 2016).

Contextualización:

Válcarcel nos informa de que “en su mayor parte, las sociedades occidentales son pluriétnicas y algunas son multirreligiosas” (en Lobo, 2008, p. 21) y

España, es reflejo de ello. En España conviven personas de diferentes etnias, culturas, religiones, con diferentes visiones políticas, identidades sexuales, roles de género y núcleos familiares, y por eso podemos decir que España es multicultural. Además, en España, “la época y espacio en el que nos ha tocado vivir se caracterizan en gran medida por los sucesivos y vertiginosos cambios en todos los ámbitos: social, económico, político, cultural...” (Díaz-Tezanos en Lobo, 2008, p. 15). Para reflejar estos cambios y esta multiculturalidad se han escogido tres álbumes: Lima’s Red Hot Chilli (Mills, 1999), And Tango makes three (Richardson and Parnell, 2005) y The Paper Bag Princess (Munsh, 1980).

Temporalización:

La temporalización de esta propuesta es orientativa, pudiendo ampliarse o reducirse según las necesidades específicas de cada grupo-clase. Se han diseñado actividades para tres álbumes ilustrados que tienen diferente temporalización para resaltar la importancia de la planificación a medida de cada recurso. Hay álbumes que incluyen más temáticas que otros y por lo tanto pueden trabajarse durante más tiempo que otros, o álbumes que, aunque traten menos temas, despierten más interés en las niñas y deban ser alargados y extendidos con más actividades relacionadas. Esta propuesta es un mero ejemplo y no refleja el número de posibilidades o grado de interés de cada álbum, porque eso dependerá de cada grupo-clase.

Objetivos:

Los objetivos de esta propuesta han sido diseñados tomando como referencia los criterios de evaluación presentes en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Los objetivos son los siguientes:

- Comprender instrucciones habituales para la realización de tareas en clase.

- Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (ej.: estructura interrogativa para demandar información).
- Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses (rutinas, relaciones interpersonales).
- Identificar el sentido general y la información esencial en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados lentamente y con claridad y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias
- Participar de manera simple y comprensible en intercambios orales de información muy breves en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares
- Conocer y saber aplicar las estrategias muy básicas para producir textos orales dialógicos muy breves y sencillos, utilizando fórmulas, lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, y apoyando con gestos lo que se quiere expresar.
- Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.
- Articular, de manera por lo general comprensible pero con evidente influencia de la primera lengua, un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.
- Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, con titubeos iniciales frecuentes, vacilaciones, repeticiones y pausas para organizar lo que se quiere decir.

- Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, ej.: copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.
- Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de palabras aisladas, en un registro neutro o informal, para hablar de sí mismo, y de su entorno más inmediato en situaciones familiares y predecibles.
- Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, p. e., tiempos verbales o en la concordancia.

Además de los objetivos de inglés, los objetivos generales sacados del artículo 3 del Decreto 27/2014, de 5 de junio son los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Contenidos:

LIMA'S RED HOT CHILLI

Vocabulario: comida, miembros de la familia, adjetivos

Gramática: I like mangoes. Do you like chillies? Yes, I do/No I don't. I like jelly. I don't like ice cream.

Writing: escribir la comida que te gusta y que no te gusta. I like/I don't like.

Speaking: preguntas y respuestas con like/ don't like.

Reading: Textos cortos con like/ don't like con lenguaje reciclado.

Otras áreas: interculturalidad, los sentidos.

THE PAPER BAG PRINCESS

<https://www.youtube.com/watch?v=P0INFZtpq7A> paper bag princess story

Vocabulario: vocabulario de fábulas (forest, castle, dragon, princess, prince, cave, get married) adjetivos.

Gramática: Past simple con verbos regulares: she lived in a castle. Did she live in a castle? Yes, she did/No, she didn't.

Writing: escribir una historia de princesas que rompa con los estereotipos de género usando Scratch.

Speaking: preguntas y respuestas con did and didn't.

Reading: Textos cortos en past simple (verbos regulares) con lenguaje reciclado.

Otras áreas: interculturalidad (igualdad, estereotipos de género), estructura de una historia.

AND TANGO MAKES THREE

<https://www.youtube.com/watch?v=bGZHD4SKmQU> read aloud story (subtitles)

Vocabulario: animales, verbos

Gramática: Presente continuo

Writing: Escribir un comic.

Speaking: preguntas y respuestas en present continuous.

Reading: Textos cortos en present continuous con lenguaje reciclado.

Otras áreas: interculturalidad (diferentes tipos de familia, identidades de género), animales ovíparos, habitats.

Sesión de desarrollo de las sesiones:

Debido a restricciones de espacio y de tiempo, me limitaré a presentar a modo de ejemplo el desarrollo de la clase 2 de las sesiones del álbum ilustrado *And Tango Makes Three* y a continuación se presenta una batería de actividades a realizar con los tres álbumes, especificando cuáles se realizan en el aula y cuáles en casa, siguiendo la metodología *Flipped Classroom*.

CLASE 2

VOCABULARIO: cleaning, building a nest, swimming, singing, cooking, making my bed, playing, riding my bike, doing my homework, using the computer.	CLASE: 3º	Nº de alumnos :15	Unidad: And Tango makes Three. Present continuous.
OBJETIVOS: Consolidar preguntas y respuestas en presente continuo en primera y segunda persona. Practicar hacer preguntas y respuestas orales y por escrito. Comprender un vídeo corto con la estructura del present continuous. Entender un texto simple en inglés. Escribir textos sencillos usando el present continuous. Trabajar en grupo para un fin común.			

IMPLICACIONES DE ANTERIOR APRENDIZAJE:

Algunas niñas tuvieron dificultad utilizando la conjugación correcta del verbo to be (You is cleaning) P., C., N. y A. (iniciales de las alumnas).

Otras áreas:

Educación Física (coordinación).

Tiempo	Desarrollo de las actividades	Recursos	Evaluación
20	<p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=B4lygEIKSdQ</p> <p>Vídeo de gramática: https://www.youtube.com/watch?v=a6Eozn55Lqs</p> <p>Infografía presentación del present continuous: https://view.genial.ly/5edb20681827e00d09f617f6/vertical-infographic-present-continuous-infography</p>	<p>Ordenador</p> <p>Tablet o móvil</p>	<p>autoevaluación</p> <p>¿puedo usar usando la pronunciación correcta?</p>
10 min	<p>En clase:</p> <p>Con tarjetas juegan en parejas:</p> <p>Una elige una de sus tarjetas sin enseñársela a la compañera. La compañera realiza preguntas: are you swimming? Si no acierta, la primera responde: No, I'm not. La segunda continuará realizando preguntas hasta acertar y que le responda: Yes, I am.</p> <p>Video:</p>	<p>tarjetas con vocabulario para cada alumna</p>	<p>Observación:</p> <p>¿realizan las preguntas y respuestas sin apoyo?</p>

20 min	<p>https://www.youtube.com/watch?v=B4lygEIKSdQ</p> <p>Durante el vídeo se pausará para realizar preguntas de comprensión oral: what is he doing? (he's cleaning).</p> <p>Este vídeo servirá de ejemplo para que en grupos creen un guión parecido y actúen delante de la clase. Podrán usar el vocabulario que quieran, tanto el vocabulario visto en clase como acciones nuevas que podrán buscar en un diccionario en papel o en tablet o preguntar a una compañera o a la profesora.</p>	PDI YouTube	<p>¿pueden repetir las estructuras pasándolas a tercera persona?</p> <p>¿se comunican entre ellas en inglés?</p> <p>¿necesitan apoyo para formar las preguntas y respuestas?</p>
10 min	<p>Texto corto en present continuous con preguntas de comprensión</p>		<p>Observación: la profesora se moverá por la clase observando respuestas y dando apoyo</p>
10 min	<p>Juego de mímica eliminatorio:</p> <p>La profesora dice una frase en singular o en plural. Si usa el singular, las niñas realizarán la acción. Si usa el plural, se quedarán como</p>	<p>Imágenes si fuera necesario</p>	<p>¿son capaces de realizar las acciones</p>

	estatuas. Quien se confunda, se sentará en el suelo en su sitio marcado.	o Apoyo visual	adecuadas cuando deben sin apoyo visual?
--	--	----------------------	--

DIFERENCIACIÓN 1	DIFERENCIACIÓN 2
La ficha tendrá más dificultad: texto más largo con preguntas de inferencia. Ej. en el texto: It's Monday, I'm at the swimming pool. Pregunta: It's Monday, what is she doing? (she's swimming).	Ficha con texto breve y preguntas literales. Ej. en el texto: it's Monday, she's swimming in the sea. Pregunta: it's Monday. What is she doing?

PRÓXIMOS PASOS
Se necesita consolidación invirtiendo el orden en las preguntas; error común: you are swimming? Escribir un diario con dibujos (personal y de una amiga).

Evaluación:

La evaluación será formativa y continua, con observación sistemática y fichas de registro. En cada clase se formulan una serie de preguntas específicas, a modo de indicadores de logro, para ayudar al docente y a los alumnos, en el caso de la autoevaluación, a saber si los objetivos están siendo cumplidos.

Ejemplo: ¿son capaces de realizar las acciones adecuadas cuando deben sin apoyo visual?

Esta pregunta ayuda a identificar el indicador de logro de la actividad en la que la profesora dice 'he is cleaning' y las alumnas la realizan inmediatamente. La docente podrá observar si algunas niñas necesitan el andamiaje de sus compañeras; es decir; si esperan a ver la acción que realizan las demás. Si la mayoría de las alumnas no sabe bien el vocabulario, la profesora tendrá que usar apoyo visual (flashcards).

De esta manera, en las fichas de registro podrá ir anotando indicadores de logro como los siguientes:

- Comprende frases simples en present continuous con apoyo visual
- Comprende frases simples en present continuous sin apoyo visual

Los proyectos de Scratch serán evaluados por los propios compañeros. Estos tendrán la siguiente rúbrica que proporciona Scratch Mit Education para poder evaluar los proyectos:

	Excellent	Good	Average	Needs more work
Project Design/ Creativity.	Project is very creative and clearly demonstrates unique ideas. Well written advanced design.	Creative and has a unique design.	Somewhat creative and unique ideas. Some project design may have been copied from other projects.	Project incomplete.
User friendliness	Project is extremely user-friendly.	Project is user friendly and easy to understand.	Project is not so user-friendly, some parts are not easy to understand.	Project is not user friendly. Difficult to understand what it does or how to use it.
Programming (Scripts)	Scripts are all working, very well designed and using advanced programming techniques. Student has very good understanding of scripts.	All scripts are working and the student understands all the scripts.	Scripts may have some errors and do not work perfectly. Student does not understand some of the scripts.	Scripts do not work.
Backgrounds and Sprites	Are all named properly, and very well designed. They fit together very well making the project look like an advanced design.	Are all named properly and blend nicely together to enhance the project design.	Some have not been named and do not blend well into the project.	They have not named correctly. They are designed poorly and distract from the project design.

Copyright scratchprogramming.org

Después de cada sesión también se realizará una autoevaluación que servirá para aplicar cualquier modificación necesaria a la siguiente sesión.

Se responderá a las siguientes preguntas como ayuda para identificar lo que funciona y lo que hay que suprimir, modificar o mejorar (siempre hay que buscar una mejora).

¿Han sido adecuadas las actividades a las capacidades de los niños?

¿Ha sido adecuado el tiempo estimado para cada actividad?

¿Han sido motivadoras las actividades?

¿Qué ha funcionado bien? ¿por qué?

¿qué podrías cambiar o mejorar la próxima vez? (siempre se debe sugerir una mejora).

La respuesta a esta última pregunta será anotada también en el apartado de las sesiones “próximos pasos” y en la siguiente sesión en “implicaciones de aprendizaje previo”. Un ejemplo hipotético de esto se puede ver en la sesión de ejemplo.

Clase 1:

Próximos pasos: P., C., N. y A. han tenido dificultad con el verbo to be (you is cleaning).

Clase 2:

Implicaciones de aprendizaje previo: Algunas niñas tuvieron dificultad utilizando la conjugación correcta del verbo to be (You is cleaning) P., C., N. y A. (iniciales de las alumnas)

Atención a la diversidad:

Mientras la clase está realizando trabajo autónomo o en grupos, la docente se puede centrar en las niñas que necesiten refuerzo y también en aquellas que necesiten ampliar. El Flipped Classroom evita tener que explicar la teoría en clase y deja todavía más tiempo de dar esa atención personalizada. También se debe limitar o ampliar el vocabulario, las estructuras o usar el grupo para el andamiaje; por ejemplo, una niña con dificultades para escribir puede no llegar a crear todo lo que pudiese debido a esa dificultad mecánica y para realmente

ver si es capaz de crear una narración creativa, con cohesión y de cierta extensión, se puede beneficiar mucho de que otra escriba por ella. Estos roles pueden ser marcados por la docente o pueden ser decididos por las propias alumnas. Los agrupamientos deben hacerse con mucho cuidado teniendo en cuenta las características personales de las alumnas para evitar que la que más sabe lo haga todo y la que menos sabe desconecte y no participe o aprenda.

RECURSO 1: LIMA'S RED HOT CHILLI

6 sesiones

Actividades para casa:

Visualización de vídeos

<https://www.youtube.com/watch?v=725F7JwAqS4> Narración del álbum.

<https://www.youtube.com/watch?v=SsS9S8k0KXA> Canción.

<https://www.youtube.com/watch?v=UtkOiAe6YXM> Canción.

<https://www.youtube.com/watch?v=qkb1Eb-CUIM> Escucha y repite.

Presentación creada por docente:

<https://view.genial.ly/5ed7168d23f1c90d96098961/video-presentation-limas-red-hot-chilli-food-i-like-and-food-i-dont-like>

Actividades en clase:

Lectura del álbum a la clase.

Buscar información sobre cuántos tipos diferentes de familias puede haber en una misma casa. Para esto se utilizarán las tablets, las cuales tienen los debidos filtros para hacer segura la navegación. Hacer una encuesta en la clase. ¿qué familiares viven contigo en tu casa? ¿qué familiares viven en otra casa?

¿Conoces a alguien que tenga una familia diferente a las que han salido en clase?

¿qué desayunan? ¿comen? ¿cenan? ¿qué idioma hablan? ¿qué religión u otras costumbres tienen?

Do you like beans for breakfast? Do you like coffee for breakfast? I like samosas for lunch. I like soup for dinner.

Buscar información en Internet sobre países y lo que les gusta comer y beber. Ej. Brasil: los niños desde pequeños toman café (My name is Caio and I like coffee).

Juego de cartas con diferentes tipos de familias (anexo 2).

Escribir un texto muy corto sobre la comida que te gusta y que no te gusta. Ej. My name is Carolina, I like milk, I like pasta. I don't like chillies, I don't like water.

Los sentidos:

- Trabajar los sentidos y las partes del cuerpo dónde se encuentran.
- Poner el sentido en la parte del cuerpo adecuada (juego de poner la cola al burro). Con los ojos cerrados, la niña intenta pegar el papel con el sentido en la parte del cuerpo adecuada. Las demás toman turnos.
- Se traen muestras para tocar, oler y probar y se utiliza lenguaje para describirlo: sweet, sour, salty, rough, smooth etc. En internet hay recursos visuales y auditorios para trabajar el sentido de la vista y del oído.

RECURSO 2: THE PAPER BAG PRINCESS

9 sesiones

Actividades para casa:

<https://www.youtube.com/watch?v=P0INFZtpq7A> Cuento con voz y subtítulos

<https://www.youtube.com/watch?v=DATO7bnS3f8> Dibujos animados del cuento

scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=all En este tutorial pueden aprender a manejar las funciones básicas de la programación con Scratch para crear el contenido de sus propias historietas.

<https://www.youtube.com/watch?v=QIZXd-m6Pdw> tutorial de gramática

Actividades en clase:

Lectura del álbum The Paper Bag Princess.

Durante la lectura, es importante ir haciéndole preguntas que lleven a la reflexión y a una comprensión más profunda del tema tratado en el álbum. Después de la lectura se realiza un pequeño debate sobre los roles de género, utilizando el past simple en la medida de lo posible, pero no limitándose a ello. *Did Elizabeth wait for a prince to save her? why? Why did Ronald say that he didn't like her in those clothes? Did you see anyone doing something like that before? Was Elizabeth a typical princess? Can you find the three adjectives that best describe her? (en parejas o tríos).*

<https://www.youtube.com/watch?v=9R1Pf7zFHF1>

Con este vídeo se puede adentrar más en el debate sobre los roles de género y el papel que juegan en ella las multinacionales, los medios de comunicación etc.

Durante el vídeo será necesario hacer pausas para hacer preguntas que lleven a la comprensión, que también sirven para la evaluación formativa. Estas preguntas serán abiertas y cerradas para fomentar el uso del past simple en respuesta corta y respuesta larga: *Did she want to be beautiful or did she want to be a hero? (she wanted to be a hero) Why?*

Creadas por docente:

<https://view.genial.ly/5ed77c052565c70d0930042e/game-action-newspaper-article-about-the-paper-bag-princess>

En esta actividad se presenta un artículo con lenguaje adaptado para trabajar el past simple (verbos regulares). También presenta verbos irregulares que las alumnas no han visto en clase, así como vocabulario desconocido que les obligue a trabajar en su ZPD y a desarrollar la habilidad de aprender significados por el contexto. Se pretende trabajar el pensamiento crítico, ayudándoles a abordar la lectura de una manera reflexiva y después de la lectura, se ofrecen una serie de preguntas que guían y ayudan a que formen una opinión fundamentada. Estas preguntas son una guía. El debate que se forme en el aula puede llevar a otras preguntas guiadas por parte de la maestra o a otros planteamientos propuestos por las propias alumnas.

Crea tu propia historia diferente de princesas con Scratch.

Se utilizará Scratch para crea una breve historieta que habrán tenido que inventar en grupos de 4. Primero se dibuja un mapa de la historia (anexo 1) para plasmar las ideas y fomentar el uso del inglés como lengua vehicular en los grupos, después se crean las historietas en papel y finalmente se trabaja con la plataforma gratuita Scratch Mit Education para crear una historieta animada con su propia voz o con las voces pregrabadas existentes en el programa. La voz va acompañada de texto narrativo (past simple) y diálogos. Para esta actividad se necesitan varias sesiones.

Escuchar fragmentos orales y responder preguntas de comprensión.

Cantar canciones y escuchar cuentos por placer.

Leer textos cortos y responder preguntas de comprensión.

Buscar información en la web.

RECURSO 3: AND TANGO MAKES THREE

8 sesiones

Actividades para casa:

Vídeo cuento de And Tango Makes Three:

<https://www.youtube.com/watch?v=qOkDAZelvk8>

Canción con Karaoke present continuous:

<https://www.youtube.com/watch?v=dcfxyH7CNQQ>

Infografía presentación del present continuous creada por docente:

<https://view.genial.ly/5edb20681827e00d09f617f6/vertical-infographic-present-continuous-infography>

Vídeos graciosos de present continuous:

<https://www.youtube.com/watch?v=o4X8PIMs344>

<https://www.youtube.com/watch?v=B4lygEIKSdQ>

Actividades en clase:

Lectura del álbum a la clase.

Juegos de mímica: la docente dice una frase en present continuous y las niñas la realizan. Ej. I'm swimming, she's singing.

Jugar al bingo con frases en present continuous. Se pueden elegir niñas para cantar el bingo y hacerlo en grupos para incrementar el STT (Student Talking Time).

Juego de cartas de las familias: en grupos, tienen que conseguir reunir todos los miembros de la familia de cada color. Las niñas tienen un número igual de cartas y van aportando una carta cada una hasta completar todas las familias. El primer grupo en terminar gana (ver anexo 3).

Juego de cartas en parejas: adivina la carta. Ej. Are you singing? Yes, I am/No, I'm not.

Carreras: La profesora dice una acción y tienen que ir hasta la línea marcada y volver a su sitio moviéndose de esa manera. Ej. They're swimming: van haciendo que nadan. You're hopping: van a la pata coja. They're slithering: van arrastrándose por el suelo. Se apoyará con flashcards para apoyo visual cuando sea necesario.

Escribir un diario en primera persona y en tercera persona (I'm singing; she's cleaning) y leerlo a tu compañera.

Escribir un guión y realizar una breve dramatización en pequeños grupos.

Escuchar fragmentos orales y responder preguntas de comprensión.

Cantar canciones y escuchar cuentos por placer.

Leer textos cortos y responder preguntas de comprensión.

Buscar información en la web.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA TEÓRICA

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on omani EFL learners' motivation level in english speaking performance. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2975-2995. doi:10.1007/s10639-019-09911-5

Allen, M. (2010) *Misconceptions in Primary Science*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

ANELE <https://anele.org/sala-de-prensa/informes/>

Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* Madrid: Paidós

Broca, Á. (2016). CLIL and non-CLIL: Differences from the outset. *Elt Journal*, 70(3), 320-331.

Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597.

Bürgi, H. 2007. *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern: H.E.P.

Chambers, A. (1984) *Introducing Books to Children*. (2nd ed., completely rev. and expanded.) London: Heinemann Educational.

Chang, C., & Lin, H. K. (2019). Classroom interaction and learning anxiety in the IRS-integrated flipped language classrooms. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(3), 193-201. doi:10.1007/s40299-018-0426-x

Claxton, G. (2002). *Building learning power*. TLO Limited Bristol.

Cremin, T., editor of compilation. & Arthur, J. (2013; 2014) *Learning to Teach in the Primary School*. (Third edition.) Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

de Cantabria, G. (2014). Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, Pub. L. No. Decreto, 27(2014), 1507.

Dolan, A.M., author. (2013) *You, Me, and Diversity: The Potential of Picture Books for Teaching Development and Intercultural Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Driver, R. (1983) *The Pupil as Scientist?* Milton Keynes: Open University Press.

Durán, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.

- Eidswick, J. (2010). Interest and prior knowledge in second language reading comprehension. *JALT journal*, 32(2), 149-168
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. Pergamon.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Foufouti, K. (2014). *Tiger Team 1*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Gamble, N., author. (2013). *Exploring Children's Literature: Reading with Pleasure and Purpose*. (Third edition.) Los Angeles: SAGE.
- García-Ruíz, R., Ramirez-Garcia, A., & Rodriguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, XXII (43), 15-23.
- Goodwin, P. (2008) *Understanding Children's Books: A Guide for Education Professionals*. Los Angeles, [Calif.]; London: SAGE.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2004) *The Teaching of Science in Primary Schools*. (4th ed.) London: David Fulton.
- Herreid, C. F., and N. A. Schiller. 2013. Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching* 42 (5): 62– 66.
- Howe, A.(.R. (2005) *Science 5-11: A Guide for Teachers*. London: David Fulton.
- Jimenez Catalán, R. M. and J. Ojeda. 2009. “Disponibilidad Léxica en Inglés como Lengua Extranjera en Dos Tipos de Instrucción”. *Lenguaje y Textos* 30: 167- 178.
- Jiménez Catalán, R. M. and Y. Ruiz de Zarobe. (2009) “The Receptive Vocabulary of EFL learners in Two Instructional Contexts: CLIL vs. Non-CLIL Instruction”. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe and R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters. 81-92.
- Jiménez Catalán, R. M., Ruiz de Zarobe, Y. and J. Cenoz. 2006. “Vocabulary Profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language”. *VIEWS: Vienna English Working Papers (Special Issue: Current Research on CLIL 1)* 15 (3): 23-27.

Kelly, A. & Graham, J. (2008) *Reading Under Control: Teaching Reading in the Primary School*. (3rd ed.) London: Routledge.

Kim, S. (2018). How to evaluate learning in a flipped classroom. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 21.

doi:10.3352/jeehp.2018.15.21

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of southern California.

Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Long, M. H. (1990). "Maturational Constraints on Language Development". *Studies in Second Language Acquisition* (Vol. 12).

Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental psychology*, 20(4), 628.

Lobo, I. T. (Ed.). (2008). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, (6). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282>

Martínez-Adrián, M., Gallardo-del-Puerto, F., & Basterrechea, M. (2019). On self-reported use of communication strategies by CLIL learners in primary education. *Language Teaching Research*, 23(1), 39-57.

Medwell, J. (2012) *Primary English: Knowledge and Understanding*. (6th ed.) Exeter: Learning Matters.

Mehisto, P., 2008. CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *Int. CLIL Res. J.* 1/1, 93e119.

Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Online Submission*.

Merchant, G., & Thomas, H. (2013). *Picture books for the literacy hour: Activities for primary teachers*. Routledge.

- Moreno Espinosa, S. 2009. "Young Learners' L2 Word Association Responses in Two Different Learning Contexts". *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe and R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters. 93-111.
- Musdi, E., Dewi Agustyani, A. R., & Tasman, F. (2019). Students' perception toward flipped classroom learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317, 12132. doi:10.1088/1742-6596/1317/1/012132
- Netten, J., Germain, C., 2009. The future of intensive French. *Can. Mod. Lang. Rev.* 65, 757e786.
- Pinsent, P. & Roehampton Institute of Higher Education. (1992) *Language, Culture and Young Children: Developing English in the Multi-Ethnic Nursery and Infant School*. London: David Fulton in association with the Roehampton Institute.
- Read, C. (2009) *Footprints 3 Teacher's book*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Rosales, I. M. B. (2016). Álbum ilustrado y trabajo cooperativo: las percepciones en educación infantil. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (19), 159-176.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. *American journal of pharmaceutical education*, 80(2), 34. doi:10.5688/ajpe80234
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak. A Pshycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge: MA: Newbury House.
- Sylvén, L. K. 2004. *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. PhD thesis. Göteborg: Göteborg University.
- Vygotskiï, L.S., Cole, M. & Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Woolley, R. (2010) *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing Life's Challenges with Your Learners*. London: Routledge.

Xanthou, M. 2007. "Current Trends in L2 Vocabulary Learning and Instruction. Is CLIL the Right Approach?" Paper presented at the *14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association*, 14-16 December, Thessaloniki, Greece.

BIBLIOGRAFÍA DE ÁLBUMES ILUSTRADOS

Browne, A. (2008) *Gorilla*. London: Walker.

Daly, N. (2006) *Pretty Salma*. London: Frances Lincoln Children's.

Donaldson, J. & Scheffler, A. (2002) *Monkey Puzzle*. London: Macmillan Children's Books.

Horáček, P. (2006) *Silly Suzy Goose*. London: Walker.

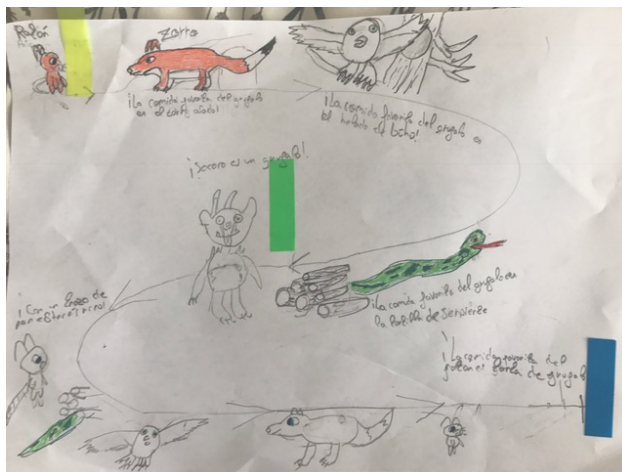
Mills, D. (1999). *Lima's red hot chilli*. London: Mantra.

Munsch, R. N., Martchenko, M., & Dann, S. (1980). *The paper bag princess*. Toronto: Annick Press.

Richardson, J., Cole, H. & Parnell, P. (2005) *And Tango Makes Three*. (1st ed.) New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

ANEXOS

Ejemplo de Story map (mapa de la historia) del álbum ilustrado *The Gruffalo*



Anexo 1 (dibujado por niño)

Juego de cartas creado con familias que reflejan las existentes en la sociedad actual.



Anexo 2